

Niegot, Adrian

## **"Die Zukunft war früher auch besser": Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive**

*Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 41-55. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Niegot, Adrian: "Die Zukunft war früher auch besser": Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 41-55 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87499 - DOI: 10.25656/01:8749

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87499>

<https://doi.org/10.25656/01:8749>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Musikpädagogische Forschung**

## **Research in Music Education**

**Jens Knigge  
Anne Niessen  
(Hrsg.)**

# **Musikpädagogisches Handeln**

**Begriffe, Erscheinungsformen,  
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,  
Practices, and Political Dimensions**



# Inhalt

*Jens Knigge & Anne Niessen*

Vorwort 9

Preface

## Beiträge zum Tagungsthema

*Hermann J. Kaiser*

LernArbeit 17

Learning : Labour

*Adrian Niegot*

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

*Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch*

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

*Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer*

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen &amp; Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen &amp; Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

### **Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht**

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin &amp; Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg &amp; Martin Bosen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel &amp; Anne Niessen</i>	195
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	

## **Freie Beiträge**

<i>Thomas Busch, Jelena Dücker &amp; Ulrike Kranefeld</i>	213
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	

<i>Lina Hammel</i>	237
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	

<i>Franziska Olbertz</i>	256
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	

<i>Christoph Louven &amp; Aileen Ritter</i>	275
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

*Verena Weidner*

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

*Alexander Borst, Jens Knigge*

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

*Christian Rolle*

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

*Jürgen Vogt*

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

**„Die Zukunft war früher auch besser“:  
Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs-  
und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und  
erinnerungstheoretischer Perspektive**

**The Future Looked Brighter in the Past:  
Remarks on the Perception of Activity and History in Musical  
Education from the Perspective of Memory Research Theory**

**Summary**

There is no decision without remembrance; the function of remembrance is rather directed to the future than the past, because, as Welzer (2010) points out, memories serve as a means of orientation for future actions. This is the initial point of educational concepts which lead us to rethink the interior and exterior focus on action in class, especially concerning the definition of history within the theory of music education. A close reflection of a concept related to music cognition must be seen as a goal to master the future systematically. The aim is to emancipate the present and the future from the regulating predominance of the past, as well as to cope with the preference of remembering to forgetting. In this context science, art, philosophy and music education, as well as musical lessons, are means of observation of culture mirroring itself in it.

„Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt“: Mit dieser Formulierung ist einer der vier Bereiche des Faches im Lehrplan Musik für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen überschrieben (Lehrplan Musik NRW, 1999, S. 12). Dies suggeriert meines Erachtens zweierlei: dass Musik einen Gehalt im Sinne eines eher statischen Besitzens habe und dass dieser Gehalt „sich“ (wie von selbst) ändern könne. Dem aber ist entgegenzuhalten, dass nicht der Gehalt „sich“ ändert, sondern dass die Änderungen des Gehalts einer Musik auf den Handlungen der Menschen beruhen, die mit ihr umgehen. Dies hat zur Konsequenz, dass die geschichtlichen Gehalte von Musik stets in Bewegung sind, da sie immer neuem Handeln und kommunikativen Verhandlungen ausgesetzt sind. Musikunterricht

„Die Zukunft war früher auch besser“

soll solchen Handlungen Orientierung geben, um die individuelle und gesellschaftliche Zukunft besser, anders und wenn möglich verantworteter zu gestalten. Fragt man nun nach den Inhalten dieser Handlungen, so gerät der Begriff der Erinnerung in den Blick: diejenige des Subjekts und dasjenige, worauf diese sich bezieht, also dasjenige, was in der kollektiven, intersubjektiven Erinnerung als (mit Klafki) repräsentativ, typisch usw. erhalten bleibt, anders gesagt: als das kulturelle Gedächtnis. Was aber kann und soll in diesem Gedächtnis in der Gegenwart – im Musikunterricht – aus welchen Gründen, in welcher Hinsicht und in welcher Weise erschlossen bzw. generiert werden? Um diese Frage zu beantworten, wird hier darüber nachgedacht, wie relevante Geschichte entsteht, warum es sie gibt und wie sie den jungen Menschen wozu dienen soll. Dabei wird die Aufgabe des Musikunterrichts als eine verstanden, die musikalische und musikbezogene Bildung fördern und dabei helfen soll, zu diesem Zwecke Kultur zu erschließen und sie gestalten zu lernen – und zwar so, dass der Gestaltungsprozess (also der Unterricht) schon selbst die Kultur, die kommen soll, beinhaltet.

Die dazu angestellten folgenden Überlegungen sind heuristisch in Bezug auf die musikpädagogische Theoriebildung; sie konstatieren eine mangelnde Reflexion des Geschichtsbegriffs in der Musikpädagogik und verarbeiten dazu in einem hermeneutischen Zugang Erkenntnisse verschiedener Bezugswissenschaften (Geschichtswissenschaft, Soziologie, Linguistik) und ihrer jeweiligen Theoriebildung (Systemtheorie, Erinnerungstheorie, Inferentialismus), um späteren schulpraktischen Zugängen zu diesem Problemfeld eine erweiterte theoretische Grundlage bieten zu können.

## **1. Prospektivität versus Retrospektivität des Musikunterrichts**

In der einschlägigen Literatur zur Gedächtnis- und Erinnerungsforschung kommt die Musik nicht oder kaum vor. Auch in dem 2010 von Christian Gudehus, Ariane Eichenberg und Harald Welzer herausgegebenen interdisziplinären Handbuch „Gedächtnis und Erinnerung“ – der jüngsten Zusammenfassung in diesem Bereich, die versucht einen umfassenderen Überblick über Grundlagen und Forschungsgebiete zu geben – sucht man Ausführungen zur Musik als Medium des Erinnerns vergebens. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis listet diesbezüglich auf: Schrift, Gedächtniskünste, Rituale, Produkte, Architektur, Archive und Bibliotheken, Museen, Denkmale und Gedenkstätten, Erinnerungsorte, Literatur, Printmedien und Radio, Bilder, Film und Fernsehen, Fotografie, Internet, Körper. Das Fehlen der



Musik als Erinnerungsmedium bzw. musikbezogener Erinnerungsmedien in dieser Auflistung ist meines Erachtens auffällig bis irritierend (jedenfalls aus der Perspektive des Musikers) und mag darauf verweisen, dass sowohl in der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung als auch in der Musikpädagogik bislang kaum interdisziplinäre Überlegungen in dieser Richtung angestellt worden sind.

Denn würde in Bezug auf die Musik selbst und den Umgang mit ihr „nicht nach Lesarten von Vergangenheit gefragt [...], sondern etwa [nach] kulturell und generationell differente[n] Zukunftsvorstellungen und -horizonte[n] in Kommunikationen“ (Welzer, 2008, S. 8) und in den Ausformungen des kulturellen Gedächtnisses, dann würden „Akteure mit der Relevanz von Zukunftshorizonten [konfrontiert]“ (Welzer, 2008, S. 8), die bislang bei der musikpädagogischen Reflexion des Zusammenhangs zwischen Erinnerung und Gedächtnis auf der einen und Handlung und Geschichte auf der anderen Seite wohl nicht hinreichend bedacht worden sind. Meines Erachtens gilt für die Musikpädagogik dieselbe Diagnose, wie sie Harald Welzer für andere Disziplinen stellt:

„Die gegenwärtige Erinnerungs- und Gedächtnisforschung hat eine sehr starke Verzerrung hin zu retrospektiven Gedächtnisformen und -praktiken; in Zukunft dürfte es darauf ankommen, die prospektiven Aspekte des Gedächtnisses stärker zu beachten, mithin Zukunft in die Gedächtnisforschung zu bringen“ (Welzer, 2008, S. 8).

Oder anders ausgedrückt: „Der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses [ist] die Zukunft und nicht, wie gewöhnlich angenommen, die Vergangenheit“ (Welzer, 2008, S. 8).

Musikunterricht geht nicht nur mit Erinnerungsmedien um, sondern ist selbst ein Erinnerungsmedium, das „funktional nichts mit der Vergangenheit zu tun“ hat (Welzer, 2008, S. 8), denn die Funktion von Unterricht und Bildung liegt in der Zukunft einer Gesellschaft und nicht in ihrer Vergangenheit begründet. In Anlehnung an Aleida Assmann kann man daher sagen, dass der Musikunterricht kein Gedächtnis ‚hat‘, mit dem er umgeht, sondern sich eines ‚macht‘ und dabei Musik als ein Erinnerungsmedium in den Blick nimmt, das „Geschichte transportier[t] und im sozialen Gebrauch Vergangenheit bilde[t]“ (Welzer, 2001, 16).

Musik dient in diesem Sinne „als eine Ressource bzw. Quelle für die Gruppenidentität, die auf Erinnerung vertraut, die in unterschiedlichen archivarischen Medien, symbolischen Formen und Praktiken externalisiert

„Die Zukunft war früher auch besser“

sind und so selbst objektivierende Formen von Kultur werden“ (Levy, 2010, S. 93).

Daraus folgt, dass das archivarische Gedächtnis sich ständig verändert, „indem einige Objekte aktiv zirkuliert werden, so dass ein Kanon hergestellt wird, im Gegensatz zu denjenigen Erinnerungen, die im Archiv abgespeichert werden“ (Levy, 2010, S. 94). In Bezug auf die Musik sei hier beispielsweise verwiesen auf diejenigen Inhalte, die in Schulbücher Einzug halten, um in einem nächsten Schulbuch wieder nicht aufzutauchen, oder auch auf die Spielpläne von Sinfonieorchestern, in denen eine durchaus kanonbildende Auswahl stattfindet: Hier verändert sich das archivarische Gedächtnis. Das aber, was hier erinnert wird, etwa Beethovens Neunte Sinfonie, verändert sich nicht. Anders gesagt: Das Abgespeicherte verändert sich nicht, der Abspeichervorgang – als kulturelle Praxis – oszilliert. An diesem Punkt wird zudem deutlich, dass das Vergessen für die Strukturen des Erinnerten und Erinnerbaren unabdingbar ist und dass es im Musikunterricht um die Untersuchung der sich bildenden Erinnerungs- und Vergessens-Strukturen gehen müsste.

Solche didaktischen Ermöglichungsräume aber sind angewiesen auf didaktisches Handeln, dessen Reflexion seines Handlungsbegriffes dazu dient, „Kultur nicht als Objektivität gleichsam ‚geronnener‘ Strukturen zu verstehen, sondern als fortwährendes Geschehen zu rekonstruieren und auf diesem Wege innerhalb der Topographie der menschlichen Lebenswelt genauer zu verorten. Darüber hinaus geht es um die geschichtlich handelnden und leidenden Menschen; um die kulturelle Bedeutung menschlicher Subjektivität im Prozess des geschichtlichen Wandels“ (Jäger & Liebsch, 2004, S. XI) sowie um die intersubjektiven Dimensionen und Vermittlungsstrukturen kultureller Handlungsaspekte. Handlungs- und Geschichtsbegriff stehen also aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive in einem untrennbaren Verhältnis zueinander, das sowohl wissenschaftlich (vor allem empirisch) als auch didaktisch-methodisch neuer Überlegungen bedarf.

Die vermeintlichen „Wege in die Vergangenheit“ (Maas, 2006, S. 152) – um einen Aufsatz von Georg Maas zu zitieren – sind also gar keine Wege zurück, sondern allenfalls Wege zurück aus der Zukunft bzw. zunächst Wege in eine Zukunft, aus der die Handlungsziele der Akteure resultieren und die didaktisch so oft intendierten „Bezüge zur Gegenwart“ (Maas, 2006, S. 161) aus dieser Perspektive prospektiv und nicht retrospektiv begründen: Die individuell-biographischen ebenso wie die kollektiven Bezüge einer Vergangenheit zur Gegenwart sind überhaupt erst als solche existent, weil sie sich aus den je gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen

handelnder Individuen ergeben haben und immer wieder neu ergeben, sie sind Teil des kommunikativen wie des kulturellen Gedächtnisses. Ein am Handeln orientierter Musikunterricht wird seinen Ansprüchen nicht gerecht, wenn ihm größtenteils retrospektive Gedächtnisformen und -praktiken zu Grunde liegen. Diesen Anspruch benennt zwar auch Hartmut Möller in seinem Eröffnungsvortrag zur Bundesschulmusikwoche 2002 in Halle, wenn er sagt:

„Es geht um die Einsicht, dass die gegenwärtige Situation Resultat von vielfältigen menschlichen Entscheidungen, die auch anders hätten gefällt werden können, ist und durch erneutes menschliches Handeln verändert werden kann. Die Aufgabe der Historiker und auch der Musikhistoriker ist, die Menschen von der Last der bloß rückwärtsgewandten Geschichten zu befreien.“  
(Möller, 2002, S. 7)

Allerdings fehlt auch bei ihm ein Hinweis darauf, dass es notwendig ist, die Zielbestimmtheit menschlichen Handelns zu reflektieren, wenn Aussagen über die Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit getroffen werden sollen. Die Musikpädagogik tut gut daran, so lautet also die hier vertretene These, ihr Selbstverständnis von den Handlungszielkompatibilitäten der historischen Sinnbildungen her zu reflektieren.

## **2. Reflexivität des Gedächtnisses**

Menschen deuten Zeit, um ihr Handeln zu orientieren. Darin verbinden sich menschlicher Zeitsinn und die Zielbestimmtheit jeglichen Handelns. Wenn sich also historische Sinnbildung konstitutiv auf die Sinnbestimmtheit des Handelns bezieht (und umgekehrt), entsteht nicht (die) ‚eine‘ Musikgeschichte, sondern eine Vielzahl von Musikgeschichten. Solche Musikgeschichten sind auch als Ergebnis dieses Prozesses zu deuten: Erst „als gedeutete gewinnt die Vergangenheit den Status einer Geschichte für die Gegenwart“ und erst „mit dieser Bedeutung wird sie fähig, menschliches Handeln [...] im jeweils aktuellen zeitlichen Wandel der Lebensverhältnisse zu orientieren“ (Rüsen, 2003, S. 26).

Anders ausgedrückt: Nimmt man Geschichten als gedeutete Zeit in den Blick (also auch Musikgeschichten als musikbezogene historische Sinnbildungen), scheinen in ihnen immer auch implizit die Bedingungen der Möglichkeiten vormaligen menschlichen Handelns auf; nimmt man umgekehrt menschliches Handeln in den Blick, so ist diesem immer ein Akt ge-

„Die Zukunft war früher auch besser“

deuteter Zeit inhärent. In diesem Sinne ist Musikgeschichte „Kultur als Praxis“ (Hörning & Reuter, 2004, S. 10) und lässt sich aus zwei Richtungen handlungstheoretisch fundieren: erstens mit Hilfe einer inferentialistischen (und damit pragmatischen) Theorie sprachlichen Handelns – ich beziehe mich hier vornehmlich auf die inferentialistische Theorie sprachlichen Handelns des amerikanischen Linguisten und Philosophen Robert Brandom<sup>1</sup> – und zweitens im Kontext einer ‚Pragmatik der Kultur‘, die sich in folgende Fragebereiche einteilen lässt:

1. Zu was führt die schulische Praxis in der musikgezogenen historischen Sinnbildung, welche (Rück-)wirkungen hat die schulische Praxis auf die Sinn- und Bedeutungsqualität der Symbol- und Zeichenschemata und „welchem ständigen Veränderungsprozess werden die symbolischen Codierungen durch den ‚Strom‘ an praktischen Rückgriffen auf sie unterworfen?“ (Hörning, 2004a, S. 139)
2. „Wer oder was vermittelt relativ dauerhaft zwischen kultureller Symbolik und Repräsentation und einer Ordnung der Praxis [...]?“ (Hörning, 2004a, S. 139)

Nach Hörning begründen soziale Praktiken eine bestimmte „Handlungsnormalität im Alltag. Unter ‚sozialer Praxis‘ wird üblicherweise das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen verstanden, die in relativ routinierten Formen ablaufen“ (Hörning, 2004, S. 141). Das, was Tun und Handeln im Allgemeinen von sozialer Praxis unterscheidet, sind „gemeinsame Handlungsgepflogenheiten [...], die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar werden lassen“.

---

<sup>1</sup> Das Ziel verfolgend, eine einheitliche Sicht der Sprache und des Geistes zu entwickeln, stellt Brandom die genauere Beziehung zwischen Explizitem und Implizitem in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen. Ziel ist „das Hervorheben jener Möglichkeiten, die sich durch die Teilhabe an sozialen Praktiken des Gebens und Nehmens von Gründen eröffnen [...]“ (Brandom, 2001, S. 54). Sprachliche Regeln, so Brandom in der Tradition Wittgensteins, müssen gekannt bzw. beherrscht werden, bevor sie gewusst werden können. Die Leistungen der Sprache sind dabei in einem impliziten Wissen-Wie verankert, das durch ein explizites Sagen-Dass artikuliert werden kann. Das Explizite, d. h. die Formen des ‚Making it explicit‘, kann dabei Aufschluss über die Verfasstheit des Impliziten, d. h. über ihre unausdrücklichen Vollzüge, geben. Implizit bleibende Behauptungen können sich Anfechtungen und Rechtfertigungsforderungen nicht stellen; sie müssen als Praxis reflektierender Vernunft erst Äußerung werden, Explizites, Aufgeklärtes.

Das sich in kulturkonstituierenden sozialen Praktiken ausbildende doppelseitige Repertoire von kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen (in vielfältigen Formen: Symbole, Rituale, Texte, Artefakte, Regelwerke, Technologien) einerseits und praktischem Wissen und interpretativem Können andererseits existiert als solches nur in den Praktiken und findet dort seinen spezifischen Ausdruck.

Historische Sinnbildung und Geschichtsbewusstsein meint in diesem Zusammenhang, „dass Gegenwart verstanden und Zukunft normengesättigt entworfen und erfahrungsgesättigt erwartet werden kann“ (Rüsen, 2006, S. 136). Die mentalen Tätigkeiten, die das Geschichtsbewusstsein ausmachen, sind dabei nach Rüsen das Erfahren, das Deuten, das Orientieren und das Motivieren.

Diesen Operatoren der Sinnbildung entsprechen Kompetenzen, die für diesen Sinnbildungsprozess erworben werden müssen: Erfahrungskompetenz, Deutungskompetenz, Orientierungskompetenz, Motivationskompetenz.

Ist Erfahrung das Einfallstor der äußeren Welt, durch das für das Individuum bedeutsame Veränderungen und Wandel erfahrbar werden, so ist Erfahrungskompetenz die Fähigkeit, fundamentalen Zeitdifferenzerfahrungen verschiedene Sinnqualitäten und Sinnhaftigkeiten zuordnen zu können.

Ist Deuten die Antwort auf die herausfordernden Fragen der Kontingenz der Welt, so ist im historischen Lernen der Erwerb von Deutungskompetenz „das Wissen um und die Fähigkeit zum reflexiven Gebrauch von Deutungsmustern, die Zeitdifferenz überbrücken und vermitteln“ (Rüsen, 2006, S. 140), d. h. das „Erlernen von Zeitverlaufsvorstellungen und deren Konkretisierung und Differenzierung an unterschiedlichen historischen Erfahrungsbeständen“ (Rüsen, 2006, S. 140).

In Orientierungen werden diese Zeitverlaufsvorstellungen praktisch gewendet, werden „Erfahrungen explizit handlungsrelevant“ (Rüsen, 2006, S. 138). Orientierungskompetenz bedeutet hier das Anwendenkönnen von Deutungsmustern auf aktuelle Problemlagen, „Handlungsprobleme und Selbstverständigungsvorgänge der Gegenwart“ (Rüsen, 2006, S. 141).

„Motivieren schließlich heißt, gedeutete Zeit an den menschlichen Willen zu adressieren“ (Rüsen, 2006, S. 139). Motivationskompetenz vermitteln meint in diesem Zusammenhang, „den Kindern ein Bewusstsein davon zu vermitteln, dass und wie historische Orientierungen handlungsmotivierend wirken“ (Rüsen, 2006, S. 142).

„Die Zukunft war früher auch besser“

Der Historiker Jörn Rüsen drückt dies – auf Charlie Brown rekurrend – pointiert wie folgt aus: Gestern kann „besser“ werden (Rüsen, 2003, S. 35).

Geschichtliche Gehalte sind Zur-Geltung-Gebrachtes und damit Zur-Diskussion-Stehendes. Wir sind in sie „verstrickt“ (Schapp 1953/2004, S. 1) und untersuchen unterrichtlich handelnd ihr funktionales Gefüge – und eben nicht die Musikgeschichte als solche, ihre Substanz oder ihr Wesen. Musik und Musikgeschichten „als Ausdruck menschlicher Deutungsakte erschein[en] in dieser Perspektive als Folge von Sinngebungsprozessen, [...] die in einem bestimmten geschichtlichen Moment das Denken und Handeln von Individuen leiteten“ (Tschopp & Weber, 2007, S. 42). Musikunterricht als Kulturforschung reflektiert dabei in normativer und ästhetischer Hinsicht auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen die Relevanz „wandelbarer Wertmaßstäbe und Wertvorstellungen“ (Tschopp & Weber, 2007, S. 42).

Festzustellen ist hier ein Gefüge aus Handlung, Anwendung und Bewältigung: Geschieht Kulturreflexion im beschriebenen Sinne, so werden wir uns bewusst über die Handlungsmöglichkeiten, über die Akteure in Anwendungskontexten verfügen, und über die Strategien, mit denen sie als soziale Wesen versuchen ihr Dasein zu bewältigen. Dies gilt sowohl für die leibhaftigen Akteure als auch für die geschichtlichen Objekte, mit denen sie umgehen: Diese werden erst zu geschichtlichen Objekten durch den Umgang der Akteure mit ihnen, sie sind aber selbst Produkt des beschriebenen Gefüges; auch Musikgeschichten stellen durch ihr So-Sein und ihr Geworden-Sein (Schreibergebnis und Schreibprozess) Handlungsmöglichkeiten in Anwendungskontexten zur Disposition, um Dasein (in seinen verschiedenen Ausprägungen) zu bewältigen.

Musikgeschichte und auch die Musik selbst sind dabei Beobachtungsformen von Kultur, „in denen diese reflexiv“ (Rustemeyer, 2009, S. 15) und „wegen ihrer ständigen Auseinandersetzung mit den begrifflichen und argumentativen Mitteln ihrer Tradition“ (Rustemeyer, 2009, S. 15) systematisch und pädagogisch verhandelbar wird. Musikunterricht ist als reflexives institutionalisiertes Medium demokratischer kultureller Praxis Ort der Betrachtung seiner selbst und der Welt: Musikunterricht als philosophische Kulturreflexion „beobachtet die Welt, indem [er] sich selbst beobachtet, und [er] beobachtet sich selbst, indem [er] die Welt beobachtet“ (Rustemeyer, 2009, S. 15). Schon daher ist es notwendig, einen Diskurs „in Kraft zu setzen [...], der Geschichte nach Maßgabe der Begründung und Legitimation der Standpunkte aufarbeitet und deren Tragfähigkeit bei [im-

mer wieder neu!; A.N.] gewandelten erkenntnis- und wissenstheoretischen Einsichten erörtert“ (Schatt, 2008, S. 216). Dass die dabei zu entwerfenden Erörterungs- und Darstellungsformen auf Vorstellungen von Totalität verzichten müssen, versteht sich von selbst, denn „als Raum aller Bestimmungen ist Gesellschaft auf leibliche Erfahrungen, symbolische Ordnungen, Arbeits-, Sprech- und Handlungszusammenhänge gegründet, die sich in ihrer Differentialität zu keiner Gesamtordnung fügen. Gleichwohl zeigt sich in der Vielfalt der Erfahrung eine Typik, die sich empirischen Rekonstruktionen erschließt und jeden Sinn als vermittelten erweist“ (Rustemeyer, 2002, S. 189).

Nach Elena Esposito hält „das Gedächtnis einen Vorrat an Formen [bereit], mit deren Hilfe die Gegenwart bewältigt und strukturiert werden kann. [...] Die Zukunftsorientierung führt [...] zu einer Konfrontation mit der Gegenwart, und die Strukturen der Gegenwart werden vom Gedächtnis bereitgestellt“ (Esposito, 2002, S. 8). Dabei fokussiert Esposito „außerindividuelle Formen von Gedächtnis“ (Esposito, 2002, S. 9) und legt einen an Niklas Luhmanns Systemtheorie orientierten Gesellschaftsbegriff zu Grunde, in dem Gesellschaften nicht aus Individuen (psychischen Systemen), sondern aus Kommunikationen (soziale Systeme) bestehen. Die zentrale These Espositos besagt daher,

„dass ein zirkulärer Zusammenhang gegenseitiger Beeinflussung zwischen Gedächtnis und Kommunikationsmedien besteht, und dass man diesen Zusammenhang erkennen kann, wenn man den Zeitbezug, den Grad begrifflicher Abstraktion, die Art der Umweltauseinandersetzung und vor allem die Selbstreflexivität von Kommunikation analysiert. [...] Im Fall des Gedächtnisses beinhaltet dies, dass man die Funktionsweise des Gedächtnisses untersucht – wie es erinnert, vergisst und eigene Strukturen ausbildet. Indem man die Mechanismen des Gedächtnisses darlegt, findet man indirekt zugleich eine Erklärung für Reflexivität und deren Bedingungen.“ (Esposito, 2002, S. 10-11)

### **3. Reflexivität des musikpädagogischen Handelns**

Geht man von einer Vorstellung von Gedächtnis und Erinnerung aus, in dem Gedächtnis „das System zur Aufnahme, zur Aufbewahrung und zum Abruf jeder Art von Informationen (z. B. Daten, Fähigkeiten, Emotionen)“ und Erinnerung „der Abrufvorgang dieser Informationen“ ist (Gudehus et al., 2010, S. VII), dann sind in einer musikpädagogisch geleiteten Theorie

„Die Zukunft war früher auch besser“

musikgeschichtlicher Gehalte als – wie ich es nenne – dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen Gehalte synonym mit den Funktionsweisen des Gedächtnisses.

Musikunterricht reflektiert diese Funktionsweisen als Geltungsbewegungen und ist, wie auch die Musikgeschichten selbst, selbstreferentiell. Unterricht in Musik, der den Gedächtnisbegriff für sich in Anspruch nimmt, geht mit einem Gegenstand um, „an dem sich zeigen lässt, wie Reflexivität operiert“ (Esposito, 2002, S. 11).

Was aber wird in Bezug auf Musik wann, von wem und wie erinnert? Erinnerung als Abrufvorgang von Gedächtnisinformationen aus dem autobiographischen Gedächtnis ist konstitutiv für jegliches Musizieren, da dabei stets musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten abgerufen werden; sie ist ebenso konstitutiv für das Hören von Musik, da Hören nicht nur sinnlich ist, sondern Sinn generiert, und zwar „ausschließlich als Sinn der ihn benutzenden Operationen, also auch nur in dem Moment, in dem er durch Operationen bestimmt wird, weder vorher noch nachher“ (Luhmann, 1997, S. 44). Als eine den Hörer orientierende Konstruktion ist Hören „von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“ (Luhmann, 1997, S. 44).

Auch das Sprechen und Schreiben über Musik – letztlich auch das (Auf-)Schreiben von Musik selbst – ist eine erinnernde Tätigkeit des kommunikativen und sozialen wie auch des kulturellen Gedächtnisses, indem wir uns, um mit Deleuze zu sprechen, „auf Anhieb“ im Sinn niederlassen, der „immer vorausgesetzt ist, sobald ich zu reden beginne; ohne diese Voraussetzung könnte ich gar nicht beginnen“ bzw. erinnern (Deleuze, 1969/1993, S. 48).

Erinnert werden kann das, was zur Geltung gekommen ist und durch das Erinnern selbst stets aufs Neue, das heißt als ein Neues, ein Anderes, zur Geltung kommt. Insofern ist Musik zwar tatsächlich „einzig im Erleben“ (Fellsches, 1997, S. 4), also nur im Hören als Musik existent, findet aber in den verschiedenen Formen des Gedächtnisses in und als Gesellschaft statt. Musik ist daher im sozialen Gedächtnis als Kommunikation existent, da ja Gesellschaft im Luhmannschen Sinne als autonomes System aus Kommunikationen und nicht aus Individuen besteht. In diesem Sinne ist Musik, die nur im Erleben „ist“, kein Teil von Gesellschaft:

„Die Gedanken der Individuen stimmen mit dem, was gesagt, und mit dem, was verstanden wird, nicht überein und sie können es auch nicht. Sie befinden sich außerhalb von Kommunikation (und außerhalb der Gesellschaft). Sie gehören der Umwelt von



Kommunikationen an – und dies heißt auch, dass Gedanken als unerreichbarer Erkundungshorizont immer neue Anlässe für Kommunikationen bieten.“ (Esposito, 2002, S. 16)

In diesen Anlässen werden den Erscheinungen „Bewertungen angeheftet [...], als seien es ihre eigenen Qualitäten“ (Schatt, 1997, S. 10), allerdings nur für eine begrenzte Zeit, da erkennendes und ästhetisches Verstehen im Sinne Hans Heinrich Eggebrechts auf der Basis von Erleben und Erfahren das jeweils Erkannte verändern: Was so zur Geltung kommt, hat das, was galt, schon verändert; die Gestalt der Gehalte ist das, was erinnert und vergessen wird und dadurch eigene Strukturen ausbildet (Esposito, 2002, S. 11). In diesem Sinne ist In-Geltung-Seiendes Wirklichkeit im Augenblick.

„Das Gedächtnis operiert zwangsläufig immer nur in der Gegenwart“ (Esposito, 2002, S. 31), daher hat Erinnern „funktional nicht mit Vergangenheit zu tun. Sie dient der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken künftigen Handelns. [...] Der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses [ist] die Zukunft und keineswegs [...] die Vergangenheit“ (Gudehus et al., 2010, S. 8-9). Zur Geltung kommt für psychische Systeme also nur das, was relevant ist, um Zukunft bewältigen zu können. In diesem Sinne „dient“ Musikgeschichte als erinnerte Kultur einer Orientierung in der oben beschriebenen Weise; „die Projektionen in Vergangenheit und Zukunft sind lediglich ‚Modi‘ des Umgangs mit Daten aus der Gegenwart“ (Esposito, 2002, S. 31).

Kunstwerke beanspruchen Geltung und sorgen als Geformtheit des kulturellen Gedächtnisses – indem sie durch Kohärenz oder Inkohärenz perturbieren und „Welt in der Welt erscheinen lassen“ (Luhmann, 1997, S. 352) – für die selbsterzeugende Reproduktion des Systems Kunst.

Das Auffinden kohärenter oder inkohärenter ‚Welten‘ „bringt in einem unablässigen Bemühen“ (Barthes, 1980, S. 33) Kunst hervor. Ganz gleich, ob wir durch das ganz Andere als Ganzheit oder das ganz Andere als Fragment verstört werden, es erscheint „Welt in der Welt“ (Luhmann, 1997, S. 352). „Sinnkonstitutive Sichtweisen“ werden exponiert und sorgen als „Horizonte möglichen Sinns“ (Seel, 1996, S.137) dafür, dass die Systemprogrammierung des Kunstsystems in Gang gehalten wird und das aus Kommunikationen bestehende Gedächtnis der Gesellschaft sich ständig (re-)aktualisiert. Wird untersucht, wie Kunstwerke im Gedächtnis der Gesellschaft erinnert werden, so muss eben beachtet werden, dass Erinnern „funktional nicht[s] mit Vergangenheit zu tun“ hat (Welzer, 2008, S. 8). In

„Die Zukunft war früher auch besser“

einer systemtheoretisch fundierten Theorie des Gedächtnisses der Gesellschaft, wie sie Elena Esposito entwickelt hat, sorgt eine Theorie des Kunstwerks „als einer imaginativen Artikulation weltbildender Sichtweisen“, wie sie Martin Seel ausgearbeitet hat, dafür, dass die Musik selbst als Medium des Erinnerns – und nicht nur als Sprache gewordene Musikgeschichten – zugleich „ästhetisches Rätsel“ (Seel, 1996, S. 139) und reflektierbarer Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses sein kann.

Kultur versorgt dabei, um mit Dirk Rustemeyer zu sprechen, „die Wirklichkeit mit Möglichkeiten“ (Rustemeyer, 2009, S. 234). Künste, Wissenschaften und Philosophie liefern dafür Zeichenordnungen und reflexive Darstellungsformen. Dabei ist die Reflexion selbst Praxis und nicht bloße Repräsentation: Reflexion realisiert sich im Vollzug ihrer symbolischen Formen und Möglichkeiten und ihr Ziel liegt dabei nicht primär im Verstehen, sondern „vielmehr in der Stimulation von Verweisungen“ (Rustemeyer, 2009, S. 234).

Musik hat daher „geschichtlich sich verändernden Gehalt“, weil sie im Strom der Wirklichkeit „von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“ (Luhmann) ist, weil sie, wenn sie erinnert wird, unausweichlich zu einer „Konfrontation mit der Gegenwart“ (Esposito) führt. Sinn und Sinnlichkeit werden als kohärent oder inkohärent erfahren und erzeugen dadurch Weltkontingenzen: „Musik versöhnt nur, indem sie entzweit“ (Seel, 2007, S. 185). In dieser Entzweiung stiftet sie Einheit, ist sie die Einheit von Identität und Unterschied. Historische Sinnbildung realisiert in diesem Sinne dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen, die wir als musikgeschichtliche Gehalte interpretieren.

Wahrnehmen, deuten, (sich und andere) orientieren und motivieren als Tätigkeiten historischer Sinnbildung (Rüsen) bringt im Umgang mit Musik unablässig, von Moment zu Moment aktualisiert, Musikgeschichte, das heißt neue Gedächtnisinhalte hervor. Die Destruktion, Konstruktion und Rekonstruktion von musikgeschichtlichen Gehalten als Geltungsbewegungen kultureller Gedächtnis-Praxen (das heißt Musik mit ihren inhärenten, zum Teil intertextuellen Materialbeziehungen zu komponieren und aufzuschreiben, Musik zu improvisieren, Musik aufzuführen, über Musik zu sprechen und in jeglicher Form zu schreiben, Bilder zu oder über Musik zu malen, Musik in Bewegung umzusetzen, ...) ist ein offener Prozess mit ungewissem Ausgang, ja, auch mit ungewissem Anfang, der erst einmal als ein solcher gefunden werden muss.

Von hier aus ergeben sich musikpädagogische Anlässe, innere und äußere Handlungsorientierungen von am Unterricht Beteiligten zu überdenken und Konzepte zu entwickeln, „die den Gedächtnistätigkeiten immanenten Zukunftsbewältigungszielen systematisch Rechnung tragen“ (Welzer, 2010, S. 9). Zwar stimmt es zuweilen, was Karl Valentin anmerkte: „Die Zukunft war früher auch besser“ – hier handelt es sich im Sinne von Alfred Schütz um eine ehemalige „retrospektive Antizipation“ (Schütz, 1972, S. 261), also den Rückblick auf eine Zukunft, die noch nicht Wirklichkeit geworden ist<sup>2</sup> –; aber dem ließe sich mit Charlie Brown antworten: Gestern kann besser werden.

## Literatur

- Barthes, R. (1980). *Leçon/Lektion*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brandom, R. B. (2001). *Begründen und Begreifen: Eine Einführung in den Inferentialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1993). *Logik des Sinns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Esposito, E. (2002). *Soziales Vergessen: Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fellsches, J. (1997). Musik ist einzig im Erleben. Bemerkungen zum Musik-Erleben aus der Sicht einer Pädagogik der Sinne. *Musik & Bildung*, (3), 4-7.
- Geuen, H. & Orgass, St. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musik-didaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gudehus, Chr., Eichenberg, A. & Welzer, H. (2010). Vorwort. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. VII-IX). Stuttgart: Metzler.

---

<sup>2</sup> Hier sei ein musikbezogenes Beispiel zur Verdeutlichung angeführt: In Richard Wagners „Rheingold“ etwa nimmt Erda die Zukunft voraus, indem sie Wotan auf die bevorstehende „Dämmerung“ der Götter hinweist. Alles, was Wotan künftig tut, bezieht sich auf diesen Vorgriff und beruht auf der Erinnerung daran – er handelt hier also im Modus retrospektiver Antizipation. Die in diesem Zusammenhang von Wagner angewendete Leitmotivtechnik verschränkt das prospektive Gedächtnis (in Bezug auf die Musik) mit den zurückschauenden Vorwegnahmen (in Bezug auf die Handlungsebene): Der Hörer erinnert die Leitmotive, weil sie eine Funktion für den zukünftigen Handlungsverlauf bzw. für potentielle Handlungsentwürfe seitens der Rezipienten haben.

„Die Zukunft war früher auch besser“

- Hörning, K. H. (2004). Kultur als Praxis. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 139-151). Stuttgart: Metzler.
- Hörning, K. H. (2004). Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19-39). Bielefeld: Transcript.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-15). Bielefeld: Transcript.
- Levy, D. (2010). Das kulturelle Gedächtnis. In Chr. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 93-101). Stuttgart: Metzler.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maas, G. (2006). Wege in die Vergangenheit: Anregungen zum Umgang mit der Musikgeschichte. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 152-163). Oldershausen: Lugert.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Möller, H. (2002). Interesse an Geschichte – Interesse an Musikgeschichte(n). Vortrag bei der Eröffnungsfeier am 03.04.2002 in der Händel-Halle in Halle/Saale. In H. Bäßler (Hrsg.), *Musikgeschichte(n): Musikpädagogik im Spannungsfeld zwischen Gestern und Heute*. 24. Bundesschulmusikwoche des vds in Halle/Saale 2002. Kongressbericht (CD-ROM). Mainz: Schott.
- Rüsen, J. (2003). *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte*. Berlin: Kadmos.
- Rüsen, J. (2006). *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau.
- Rustemeyer, D. (2002). Philosophisches Sprechen. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Symbolische Welten: Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 175-197). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik und Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schapp, W. (2004). *In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt: Klostermann.
- Schatt, P. W. (1997). Musik hören: Erlebendes Verstehen und Verstehen des Erlebens. *Musik & Bildung*, (3), 8-12.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schütz, A. (1972). Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen. In A. Schütz: *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2*. Den Haag: Nijhoff.
- Tschopp, S. S. & Weber, W. E. J. (2007). *Grundfragen der Kulturgeschichte*. Darmstadt: WBG.
- Welzer, H. (2001). Das Soziale Gedächtnis. In H. Welzer (Hrsg.), *Das soziale Gedächtnis: Geschichte, Erinnerung, Tradierung* (S. 9-21). Hamburg: Hamburger Edition.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In Chr. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1-10). Stuttgart: Metzler.

---

Adrian Niegot  
Am Mühlenbach 128  
D-45147 Essen  
Email: niegot@sinnenpunkte.de